

<http://autonom.edu.pl>

Mazur Marian, 1965, *Żle z polskiego. Argumenty*, nr 35 (377), rok IX, 29 sierpnia, s. 5 i 8. Z cyklu „O szkole cybernetycznie”.

Przepisał: Mirosław Rusek (mirrusek@poczta.onet.pl).

Zdanie to słyszą nieraz rodzice w rozmowach z nauczycielami na wywiadówkach. Umieszczając je w tytule tego artykułu mam jednak na myśli nie uczniów lecz samą szkołę.

Trzymając się rozróżnienia między wiadomościami i poglądami^{*)} postaramy się przyjrzeć nauczaniu przedmiotu określanego w programach nauczania jako „język polski”.

Wiadomościami są tu wszystkie szczegóły formalne języka polskiego, a więc jego ortografia i gramatyka.

Przeświadczenie, że wymagania ortografii i gramatyki powinny być rygorystycznie przestrzegane, jest tak powszechne, że nikomu nie przychodzi na myśl zapytać, jaki jest z nich pożytek. Jest on niewątpliwie taki, że ścisła odpowiedniość między formą i treścią wyrazów ułatwia zarówno wyrażanie własnych myśli jak i zrozumienie tego, co mówią i piszą inni, czyli, mówiąc cybernetycznie, zapewnia znaczną dokładność nadawania i odbierania informacji.

Gdyby jednak chodziło tylko o dokładność przekazywania informacji, to bezwzględna rygorystyczność wymagań ortografii i gramatyki nie byłaby wcale konieczna. Jak obliczono na podstawie teorii informacji, współczynnik rozwlekłości przeciętnego języka europejskiego wynosi około 3. Oznacza to, że przy tej samej liczbie liter przypadającej przeciętnie na jeden wyraz alfabet mógłby mieć 3 razy mniej liter, a mimo to teksty napisane przy jego użyciu byłyby w zupełności zrozumiałe (ale przy tak daleko posuniętej zwięzłości opuszczenie lub przekręcenie choćby jednej litery w jakimś wyrazie uczyniłoby ten wyraz niezrozumiałym). Właśnie dzięki tak dużej rozwlekłości języka rozumiemy zapis w kalendarzyku: „zapł. telef.” i zrozumielibyśmy zdanie „koham cie”. Z punktu widzenia dokładności informacji jest obojętne, czy mamy do czynienia z opuszczeniem liter (skrót) czy z ich przekręceniem (błędy ortograficzne), a przecież o ile skrót są tolerowane, a nawet nieraz chętnie stosowane, to błędy ortograficzne działają odrażająco.

Różnica tych postaw wynika z domniemania, że człowiek popełniający błędy ortograficzne lub gramatyczne najwidoczniej nie chodził do szkoły (o co nie posądza się

^{*)} Por. M. Mazur – „Twór skostniały”, „Argumenty”, nr 27, 1965.

nikogo, kto posługuje się skrótami), a więc brak mu wykształcenia również w innych sprawach. Ponieważ poprawność językowa stała się legitymacją wykształcenia, szkoła słusznie uważa za swój obowiązek wpoić uczniom szczegóły ortografii i gramatyki języka ojczystego.

Inna rzecz, że struktura języka polskiego nie jest zachwycająca. Mnóstwo deklinacji, koniugacji, przypadków, rodzajów i wyjątków gramatycznych oraz obfitość liter odbiegających od czystego alfabetu łacińskiego sprawiają, że nauka języka polskiego jest trudna nie tylko dla cudzoziemców lecz i dla samych Polaków.

Ten stan rzeczy zawdzięczamy okoliczności, że nasi przodkowie nie wykorzystali szansy, jaką przed paroma wiekami dawało rozpowszechnienie łaciny jako języka warstwy wykształconej. Zamiast przyswajać łacinę z jednoczesnym jej uproszczeniem zaczęto ją rugować, do czego walenie przyczyniło się Odrodzenie, które obok zasług w zakresie przywrócenia światu dorobku kultury antycznej, ponosi winę za zahamowanie rozwoju łaciny, będącej w Średniowieczu językiem żywym i uczynienie z niej języka naprawdę „martwego”, jak to się dziś pięknie nazywa.

Pewien nawrót z tej drogi, choć drobny i bardzo spóźniony, zawdzięczamy naukowcom, którzy przecież zdołali przyswoić polszczyźnie tysiące takich wyrazów jak akumulacja, transformacja, emocja, konstruktor, socjalizm, rewolucja, humanizm, humanitaryzm itp.

U purystów językowych można się spotkać z tendencjami odwrotnymi. Tak np. autorka poradnika poprawnego mówienia i pisania zachęca do tępienia takich wyrazów jak: atrakcyjny, centralny, decydować, ekonomiczny, element, generalny, konferencja, konkretny, negatywny, orientować się, popularyzacja, problem, racjonalny, skomplikowany, socjalny, teren itp. Są to wysiłki daremne – nie w tę stronę idzie rozwój języka. Nie zmieni tego rugowanie wyrazów obcych w szkole, uczniom zaś tylko przyczyni później trudności językowych w pracy zawodowej.

Bez względu na to, co można by sądzić o niedogodnościach ortografii i gramatyki, szkoła musi nauczać takiego języka, jaki obowiązuje, wydaje się jednak, że mogłaby wywierać nacisk na to, żeby obowiązywał nieco poprawiony. Jest niemal pewne, że dałoby się uprościć wiele spraw językowych, które uważane są za nienaruszalne tylko dlatego, że żaden nauczyciel nie odważa się indywidualnie ze swoimi spostrzeżeniami i propozycjami występować.

Abstrahując od takich możliwości trzeba stwierdzić, że w zakresie podawania wiadomości o formalnej stronie języka polskiego szkoła spełnia swoje zadanie w sposób, któremu nie można nic zarzucić, przynajmniej przy obecnych metodach nauczania.

Inaczej natomiast jest z nauczaniem historii literatury polskiej. W tym zakresie szkoła chce w zasadzie osiągnąć cztery¹⁾ następujące cele: 1) uwrażliwić ucznia na sztukę, w szczególności na literaturę piękną, 2) zapoznać go z ojczystym dorobkiem w tej dziedzinie, 3) zapoznać go z faktami historycznymi, strukturami społecznymi, obyczajami itp. znajdującymi odbicie w literaturze, 4) nauczyć go pisać (w znaczeniu komponowania tekstów). Rozważmy jak się przedstawia realizacja tych zamierzeń.

Wyrobienie wrażliwości na sztukę szkoła spodziewa się osiągnąć przez „przerabianie” z uczniami przewidzianej lektury. Aby móc ocenić, w jakim stopniu cel ten jest osiąganym, zajmijmy się po krótku mechanizmem doznań artystycznych w interpretacji cybernetycznej.

Elementy dzieła sztuki, np. dźwięki, kształty, barwy są nośnikami informacji, powodującymi zmiany w korelatorze (tj. części mózgu, w której odbywają się procesy informacyjne); na powstawaniu tych zmian (rejestratów) polega utrwalanie informacji (rejestracja). Towarzyszący temu rozptyw energii (korelat) jest fizycznym procesem powstawania wrażeń i wyobrażeń, czego następstwem są emocje (oddziaływanie korelatora na homeostat). W zależności od tego, jaki to wywiera wpływ na równowagę funkcjonalną organizmu, powstają takie czy inne refleksje (oddziaływanie homeostatu na korelator), co z kolei powoduje zmiany rozptywu energii w korelatorze (zmiany korelatów). Gdyby rejestraty były trwałe, to przy powtórnym odbiorze tego samego dzieła sztuki nie mogłyby wystąpić takie same emocje, jakie wystąpiły przy pierwszym odbiorze. Na szczęście, rejestraty stopniowo zanikają (proces zapominania).

W związku z tym wchodzi w grę następujące dwie możliwości emocjonowania się dziełem sztuki przy następnych jego odbiorach:

1) Gdy rejestraty w znacznym stopniu zaniknęły (tj. szczegóły dzieła sztuki zostały prawie zupełnie zapomniane), ponowny odbiór wywołuje prawie takie same emocje jak przy pierwszym odbiorze. Tym się objaśnia znane zjawisko „odkrywania na nowo” arcydzieł, gdy się do nich powraca po wieloletniej przerwie. 2) Gdy jedynie część elementów dzieła sztuki wystarczyła do wywołania silnych emocji, to przy ponownym odbiorze inne elementy mogą wywołać emocje równie silne (choć inne). Tym się objaśnia dlaczego pewne arcydzieła sprawiają, że w nich za każdym razem „odkrywa się coś innego”.

¹⁾ Można jeszcze uwzględnić politykę edukacyjną państwa – uwaga M. R.

Rzecz jasna, nie można wykorzystywać obu tych możliwości w nieskończoność. Po wielokrotnych odbiorach powstaną u odbiorcy trwałe rejestraty wszystkich elementów danego dzieła sztuki, wskutek czego nieprędko wystąpi zanik istniejących rejestratów ani też nie pojawią się nowe. Jest to stan, w którym dzieło sztuki traci zdolność oddziaływania na danego odbiorcę.

A zatem, jeżeli ktoś chce przez długi czas zachować zainteresowanie dla danego dzieła sztuki, to nie powinien poznać zbyt wielu jego szczegółów na raz, ani też zbyt dobrze ich zapamiętać!

Tymczasem w szkole dzieje się wręcz odwrotnie. Wszystkie istniejące elementy „przerabianego” dzieła są tam pokazane, wyliczone, uwydatnione i wtłoczone w pamięć ucznia tak, żeby nie zapomniał ich przynajmniej do matury. Ma to ten niezawodny skutek, że po skończeniu szkoły nikt książek z literatury szkolnej nie bierze do ręki; szkoła zdołała mu je obrzydzić raz na zawsze.

Obcowanie z dziełem sztuki powinno polegać na swobodnym kształtowaniu się poglądów. Szkoła popełnia tu błąd podwójny: odbiera swobodę stosując przymus i zamiast sprzyjać procesowi kształtowania się poglądów egzekwuje wiadomości. Nauczyciel nie pozostawia uczniowi wyboru lektury, lecz mu ją narzuca (zresztą zgodnie z programem) i nie pyta, co uczniowi się w niej podobało, lecz co on o niej wie. Stąd te wszystkie „genezy”, „charakterystyki porównawcze”, „wpływy” itp. Mówiąc cybernetycznie, powstaje wymuszone sprzężenie między korelatorem i otoczeniem zamiast swobodnego sprzężenia zwrotnego między korelatorem i homeostatem, a to uniemożliwia emocjonowanie się dziełem sztuki (jedyną emocją jest niechęć do szkoły i nauczyciela).

Być może takie obchodzenie się ze sztuką jest potrzebne przy kształceniu twórców: pisarzy, kompozytorów, malarzy – chociaż i to wydaje się wątpliwe. W akademiach sztuk pięknych uczono, że obrazy należy malować zgodnie z zasadami perspektywy, w konserwatoriach, że należy komponować zgodnie z zasadami harmonii – dziś wiemy, że może być inaczej. W każdym razie, jeżeli nawet kandydaci na twórców sztuki mieliby być nadal kształceni przez analizowanie mistrzowskich dzieł i tracić przy tym upodobanie do nich, to ostatecznie nie ma się czym martwić – ich przeznaczeniem jest tworzyć własne dzieła a nie zachwycać się cudzymi. Natomiast szkoła średnia ma kształcić odbiorców sztuki, tym zaś nie należy odbierać emocji.

Kontakt z dziełem sztuki to tylko propozycja. Jeżeli odbiorca jej nie przyjmie, to trudno, takie jego prawo. Jeżeli nauczyciel chce, aby uczniowie zapoznali się z „Nad Niemnem” Orzeszkowej, to niech im przeczyta jakiś interesujący fragment, może ich to

zachęcić do przeczytania reszty. Jeżeli nie, to cóż właściwie szkoła chce osiągnąć stosując przymus?

Obawa, że uczniowie, w razie pozostawienia im takiej swobody, nie interesowałiby się literaturą piękną, jest nieuzasadniona. Nie ma bardziej zapalonych odbiorców sztuki niż młodzież – wystarczy popatrzeć, któż to przede wszystkim wypełnia sale kinowe i wysiaduje przed telewizorami.

Może ktoś powie, że młodzież w swoim zapale do sztuki skierowałaby się na „łatwizny”, uciekając od sztuki trudnej, poważnej, problemowej? Nie byłbym wcale tego pewny. Jakoś wszelkie romantyzmy, awangardy i moderny wychodziły zawsze od młodzieży, zarzucającej sztuce poprzedników, że jest zbyt prosta i łatwa. Któż to i komu zarzuca niezrozumiałstwo, młodzi starszym, czy może na odwrót? Obawiam się, czy wielu pedagogów nie wyobraża sobie naiwnie, że puszczone samopas młodzież zaczęłaby się rozczytywać w „Trędowatej”. Z równym prawdopodobieństwem można by przypuszczać, że zacznie ona czytać Klementynę z Tańskich Hoffmanową.

Przy ustalaniu lektury w programach nauczania zdają się odgrywać rolę dwa czynniki: Jednym z nich jest przeświadczenie, że pewne rzeczy są nienaruszalne: „jest nie do pomyślenia, żeby uczeń nie znał...” (tu następują różne tytuły dzieł, zależne od upodobań mówiącego). Drugim czynnikiem jest dążenie do przekazania uczniom informacji historyczno-socjologicznych za pośrednictwem dzieła sztuki. Dążenie to jest jak najbardziej uzasadnione, czego ilustracją może być znany fakt, że wiadomości wykształconego Polaka o wieku XVIII²⁾ (co prawda nieco fałszywe) pochodzą z „Trylogii” Sienkiewicza, a nie z podręczników historii. Do tego celu jednak potrzeba dzieła uznanego za dzieło sztuki przez uczniów, a nie przez samych tylko członków komisji programowej i nauczycieli. Bez spełnienia tego warunku rola lektury jako źródła informacji jest znikoma. Cybernetycznie objawia się to tym, że rejestratory powstają pod wpływem sumy dwóch potencjałów, z których jeden jest wprowadzony do korelatora z otoczenia (przy słuchaniu lub czytaniu), a drugi z homeostatu (w wyniku emocji). W razie emocji negatywnych suma potencjałów jest mała, czego konsekwencją są słabe, szybko zanikające rejestraty. Ilustracją tego jest znane zjawisko, że po egzaminie z nielubianego przedmiotu zapomina się go niezwykle szybko.

Sprawa przedstawia się jeszcze smętniej wskutek tego, że w dążeniu do zaznajomienia uczniów w dość szerokim zakresie z dorobkiem literatury polskiej umieszcza się w lekturach szkolnych wiele dzieł, którym daleko do arcydzieł i które wobec tego nie zdołałyby wzbudzić niczyich emocji, nawet gdyby szkoła zaniechała swoich metod „przerabiania”. Mogą to być

skądinąd bardzo szacowne pamiątki z narodowej przeszłości, ale ich miejsce jest w archiwach. W szkole powinny one ustąpić miejsca dziełom silniej oddziałyującym. W związku z tym, program literatury polskiej powinien ulec radykalnej redukcji i ograniczyć się do dzieł zachowujących żywotność (w opinii odbiorców!). Zwolnione w ten sposób rezerwy czasu należałoby przeznaczyć na arcydzieła literatury światowej.

Ponadto należałoby wprowadzić inne dzieła sztuki, przede wszystkim muzykę (z wykorzystaniem płyt gramofonowych³⁾) oraz malarstwo (z wykorzystaniem dobrych reprodukcji). Oprócz tego tematem zajęć szkolnych powinny być głośne filmy fabularne, przy czym wcale nie muszą to być te same filmy dla wszystkich szkół w kraju, lecz po prostu filmy wyświetlane aktualnie w danej miejscowości.

Rzecz jasna, są to sprawy nie mieszczące się w przedmiocie „język polski” przy jego dotychczasowym pojmowaniu. Przedmiot ten nie powinien wykraczać poza to, co wynika z jego nazwy. Natomiast należy wprowadzić przedmiot poświęcony kulturze.

Pozostaje omówić sprawę umiejętności pisania. Teoretycznie wprawy w umiejętności formułowania sądów można nabyć pisząc o czymkolwiek, ale praktycznie ma ona o wiele większą wartość, jeżeli dotyczy spraw, z którymi się będzie mieć w życiu do czynienia. Pisanie wypracowań o poematach i powieściach na nic się uczniowi później nie przyda.

Rzecz w tym, że w działalności lekarza czy inżyniera, ekonomisty czy generała itp. z reguły chodzi o zagadnienia wynikające z dążenia do określonego celu, czy to bezpośrednio w działalności zawodowej, czy też w organizacji społecznej, doraźnej komisji, na zjeździe itp. Różne teksty, jakie w związku z tym wypadnie opracować, np. referaty, artykuły, memoriały itp., muszą przedstawiać stan poruszanej w nich sprawy, wynikające z tego potrzeby, środki do ich zaspokojenia, propozycje wyboru rozwiązania, umotywowanie tych propozycji.

Struktury logicznej tekstów tego rodzaju nie można sobie przyswoić pisząc wypracowania o bajkach Krasickiego czy komediach Fredry, ponieważ nie są to tematy zawierające jakiegokolwiek zagadnienia do rozwiązania. Śmiem twierdzić, że szkolne wypracowania literackie uczą swoistej pseudointelektualnej blagi, polegającej na stwarzaniu pozorów, że ma się coś do powiedzenia. Wiadomo przecież, że głównym zmartwieniem uczniów jest, jak rozciągnąć na kilka stron wypracowanie, którego treść można by wyrazić w kilku czy kilkunastu zdaniach.

²⁾ Ten wiek jest podany w tekście artykułu – uwaga M. R.

³⁾ Mimo pojawienia się płyt kompaktowych, ten postulat jest wciąż aktualny, ze względu na jakość muzyki odtwarzanej z wciąż produkowanych (dla koneserów muzyki) płyt winylowych! W szkole technicznie łatwiej go zrealizować za pomocą płyt kompaktowych – uwaga M. R.

Dla zilustrowania różnic między omawianymi rodzajami umiejętności pisania dam banalny przykład: którzy z maturzystów potrafią napisać podanie? Mam zresztą wątpliwości, czy umieją to sami nauczyciele, z polonistami włącznie. Sądzę, że gdyby wszystkim nauczycielom jakiejś szkoły dać do napisania np. odwołanie od omyłkowo wymierzonego podatku, to wynik takiego eksperymentu mógłby być zaskakujący.

A tymczasem tymi tak prozaicznymi dokumentami, jak podanie, rządzi żelazna logika. Wymaga ona np., żeby odwołanie składało się z trzech następujących części: 1) stwierdzenie faktu („Urząd nakazem... nr... z dnia... wymierzył mi podatek... w kwocie... zł”). 2) ocena faktu („Wymierzenie mi tego podatku jest niesłuszne z powodu...”), 3) Żądanie („Wobec powyższych okoliczności proszę o anulowanie...”). Ale tego nie można się nauczyć z żadnego literackiego wypracowania szkolnego.

Jeżeli w szkole nietego jest z nabywaniem umiejętności pisania, to już zupełnie źle jest z nabywaniem umiejętności mówienia. Jedyne okazje do mówienia, to dla ucznia „odpowiadanie” tj. duki strzępów, zapamiętanych wiadomości, czego po skończeniu szkoły nigdy więcej nie będzie musiał robić, albo uczenie się wierszy na pamięć i recytowanie ich na lekcjach, co wbrew rozpowszechnionemu mniemaniu ani nie usprawnia pamięci, ani nie uczy mówić. Natomiast nie uczy się go w szkole takich umiejętności mówienia, jakich będzie bardzo często potrzebował w życiu jako pracownik, członek stowarzyszenia, uczestnik zjazdu itp., a mianowicie referowania, zabierania głosu w dyskusji, replikowania, wygłaszania przemówień (i przygotowywania notatek do nich), formułowania i uzasadniania wniosków, przewodniczenia itp.

Zresztą cóż mówić o szkole, kiedy umiejętności przemawiania nie uczy się nawet tych, dla których jest ona składnikiem zawodu. W rezultacie większość wykładowców, działaczy politycznych itp. monotonicznie odczytuje przygotowane uprzednio teksty, albo gędzi i jąka się usiłując improwizować. Jakże często obserwuje się w telewizji naukowców, którzy na pytania rozmawiającego z nimi redaktora opowiadają ze wzrokiem wbitym w leżące na stole notatki i tylko od czasu do czasu zerkają w ekran dla zachowania pozorów, że to niby „mówią” a nie czytają. Jest to nie tylko nieporadne, lecz i śmieszne, ujawnia bowiem widzom, że odpowiadający ma napisane odpowiedzi, zanim usłyszał pytanie.

Szkoła powinna też nauczyć uczniów takiej umiejętności użytkowej, jaką jest pisanie na maszynie⁴⁾. Już obecnie wszystkie dłuższe teksty potrzebne w pracy zawodowej

⁴⁾ A obecnie w komputerowym edytorze tekstów. Przykładowo wielu absolwentów szkół ponadgimnazjalnych po 9 latach nauki obsługi komputera nie potrafi nawet, lub nie widzi potrzeby justowania tekstu w tworzonym dokumencie, nie mówiąc już o formie i zawartości tworzonych przez nich dokumentów – uwaga M. R.

wykorzystuje się w postaci maszynopisów. Do niedawna były one sporządzane przez maszynistki z rękopisów opracowanych przez fachowców, ale czas fachowców staje się zbyt cenny, ażeby go zużywać na pracochłonne pisanie ręczne. Dlatego też każdy wykształcony człowiek powinien umieć pisać teksty koncepcyjne od razu na maszynie. Zaoszczędza w ten sposób sporo czasu, otrzymuje tekst czytelny, może rozdać kilka kopii swoim współpracownikom, a jeżeli podczas pisania wprowadził niewiele tylko skreśleń lub poprawek, to taki tekst może nieraz służyć jako czystopis, bez potrzeby przepisywania go przez maszynistkę. Nie trzeba dodawać, że szkoła powinna nauczyć uczniów pisanie na maszynie bez patrzenia na klawiaturę, a nie stukania jednym palcem.

Pożądane byłoby również zapewnienie uczniom podstawowych wiadomości w zakresie korzystania z bibliotek, szukania i cytowania źródeł, sporządzania bibliografii opracowywanego zagadnienia oraz posługiwania się znakami korektorskimi.

I wreszcie, przeciwnie niż to się dzieje w szkole obecnie, należałoby uczyć uczniów pisać oraz mówić prosto i zwięźle, kraj nasz bowiem cierpi na nadmiar gadulstwa, o czym świadczy choćby mnogość i przewlekłość rozmaitych konferencji, jak również sążniste artykuły w prasie. Społeczeństwo znacznie bardziej potrzebuje zdań w rodzaju: „złożyły się na to trzy przyczyny: po pierwsze... po drugie... po trzecie”, niż zdań: „a wówczas na arenie dziejowej pojawił się...”. Należy również przyzwyczaić uczniów do operowania symbolami logicznymi, schematami, wykresami, tablicami i wyrażeniami matematycznymi nawet w opracowaniach humanistycznych, gdyż takim stanie się język publikacji dla ludzi wykształconych.